

# Anuario de Investigaciones

Anuario de Investigaciones

ISSN: 0329-5885

anuario@psi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires  
Argentina

Gómez, Valeria Mariel

LA CONSTRUCCIÓN DE NORMAS EN EPISODIOS DE CONFLICTO  
INTERSUBJETIVOS. INDAGANDO ACCIONES COMUNICATIVAS PARA LA  
VALIDACION NORMATIVA EN LA PRAXIS COTIDIANA DE NIÑOS/AS DE CUATRO  
AÑOS EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Anuario de Investigaciones, vol. XV, 2008, pp. 189-196

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139944052>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# LA CONSTRUCCIÓN DE NORMAS EN EPISODIOS DE CONFLICTO INTERSUBJETIVOS. INDAGANDO ACCIONES COMUNICATIVAS PARA LA VALIDACION NORMATIVA EN LA PRAXIS COTIDIANA DE NIÑOS/AS DE CUATRO AÑOS EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

NORMS CONSTRUCTION DURING INTERSUBJECT CONFLICT.  
EXPLORING COMMUNICATIVE ACTIONS FOR NORMS' VALIDATION IN THE DAILY  
PRACTICES OF FOUR YEAR OLD CHILDREN IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Gómez, Valeria Mariel<sup>1</sup>

## RESUMEN

El presente artículo está destinado a presentar una caracterización de procesos de construcción y validación de normas en episodios de conflicto intersubjetivos en el contexto de clases de educación física escolar.

El diseño de investigación es exploratorio, siendo la observación semiparticipante y el registro descriptivo de situaciones de interacción (verbal y motriz) entre niños/as, la técnica de recolección de datos. Se ha trabajado con una muestra finalística de interacciones en clases de nivel inicial. El procedimiento de análisis es cualitativo y hermenéutico: se analizaron fragmentos discursivos y secuencias de acción de los protagonistas de los episodios.

Se presenta el análisis de un episodio de conflicto a modo de ilustración del trabajo empírico y de interpretación teórica realizado. A la luz del mismo se exponen los resultados de la investigación: se han distinguido dos vías de construcción de normas y dos tipos de garantías que subyacen a las pretensiones de validez de las normas expresadas por los niños durante la resolución de conflictos.

## Palabras clave:

Episodios de conflicto - Normas - Validación - Construcción - Desarrollo infantil

## ABSTRACT

This article aims at introducing a detailed description of norms' construction and validation during intersubjective conflict episodes, in the context of children physical education classes.

Data collection techniques are semi participant observation and descriptive recording of interaction situations (verbal and motor) between children; this being exploratory research. The study focused on a finalistic sample of interactions, in kindergarten classes. The analysis procedure is hermeneutic and qualitative: discursive fragments and action sequences are analyzed.

The analysis of a conflict episode illustrate the empiric work and the theoretic interpretation. The results of this investigation are displayed based on this episode. As main results, the study identifies two ways for norms construction and two kinds of guarantees underlying to validate norms expressed by children during conflict resolution.

## Key words:

Conflict episodes - Norms validation and construction - Child development

<sup>1</sup> Maestranda en Psicología Educacional. Investigadora del proyecto UBACyT PS092. Lic. en Psicología. Profesora en Psicología. Jefa de Trabajos Prácticos regular de la Cátedra II de Metodología de Investigación Psicológica.

## INTRODUCCIÓN

Entre los diversos temas que integran los estudios sobre la construcción del conocimiento social, he elegido tratar en este artículo el problema de la construcción de normas en situaciones de conflictos entre niños/as en el jardín de infantes. Expondré algunos avances de la investigación realizada en el marco de la elaboración de mi tesis de maestría, cuyo objeto de estudio son *los procesos constructivos de normas y valores que desarrollan los niños en el contexto socializador de clases de educación física escolar*<sup>1</sup>. En esta ocasión delimitamos ciertos interrogantes específicos, a saber: ¿qué tipos de experiencias sociales protagonizadas por los niños promueven procesos constructivos de normas? y ¿cuáles son los ordenamientos legítimos de las relaciones interpersonales que para los/as niños/as garantizan la validez de las normas?

Esperamos que las respuestas a estas preguntas aporten elementos de juicio que permitan comprender los procesos constructivos de regulaciones sociales normativas que sostengan la vida en comunidad.

Con el objetivo de contribuir a la investigación en el tema, en primer lugar, destacaremos los aspectos metodológicos más relevantes de nuestra perspectiva de investigación. A continuación, estableceremos cuáles son las particularidades de un tipo de experiencia social que protagonizan los niños en el contexto socializador escolar de clases de educación física<sup>2</sup>, a saber: episodios de conflicto intersubjetivos; y la función que estos cumplen en el proceso de construcción normativa del comportamiento. Luego expondremos una hipótesis sobre la relación entre las pretensiones de validez de las normas enunciadas por los niños y las garantías para su realización y justificación. Finalmente, presentaremos y analizaremos un episodio de conflicto a fin de inferir dos vías genéticas<sup>3</sup> de construcción de normas. Como conclusión se destaca la concepción constructivista del desarrollo normativo sustentada en el escrito y algunas implicancias de este enfoque en una educación física facilitadota del desarrollo de la autonomía moral y de la convivencia democrática.

## ASPECTOS RELEVANTES DEL MÉTODO

El diseño metodológico es de carácter exploratorio. Hemos trabajado con una fuente primaria de datos (la observación *in vivo*) y con una muestra finalística, guiados fundamentalmente por criterios sustantivos (teóricos) y con la finalidad de asegurar profundidad y riqueza en los datos (Glasser y Strauss, 1980). La muestra se con-

forma de cuarenta episodios de conflictos registrados en clases de educación física de nivel inicial (sala de cuatro años) de dos colegios privados de Capital Federal y uno de Provincia de Buenos Aires

Delimitamos la unidad de indagación empírica en las situaciones cotidianas de conflicto intersubjetivas en el contexto de clases de educación física. Esta "unidad" de análisis es en realidad un objeto complejo constituido por secuencias de acciones discursivas y motrices de varios sujetos. Un episodio de conflicto, como el que presentamos más adelante, es un relato construido por el observador que capta las intervenciones relevantes de los participantes del mismo. Las secuencias de interacciones se registraron durante las observaciones realizadas en el lapso de abril a noviembre del 2005. La modalidad de observación fue semi-participante: dos personas del equipo de investigación concurrieron quincenalmente a las clases; se incluían en los espacios donde niños/as y docentes realizaban sus actividades y registraban lo observado, sin propiciar interacciones específicas y sólo respondiendo ante las iniciativas de los/as niños/as. Los registros de ambos investigadores se sintetizan en un único protocolo de observación que constituye el material empírico sobre el cual se efectúa la categorización e interpretación de los datos.

El procedimiento de análisis es de tipo cualitativo, enmarcado en un proceso hermenéutico de las interacciones: se interpretan las acciones y fragmentos discursivos de los distintos actores del episodio. La interpretación se realiza desde categorías conceptuales sustentadas en el marco teórico de la investigación y operacionalizadas con el diseño de indicadores que sostengan la coherencia en la articulación entre la teoría y la empiría.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### Los episodios de conflictos intersubjetivos como zona de construcción de normas

A partir de la década del 80, la investigación en psicología del desarrollo efectuó un "giro pragmático" (Habermas, 1983). El interés se ubicó en el modo en que los/as niños/as adquieren y utilizan distintas competencias (cognitivas, lingüísticas, relaciones, etc.) en situaciones de la vida cotidiana, resolviendo problemas habituales en los contextos "naturales" de su socialización (Bruner, 1983 y 1990; Bruner & Haste, 1987; Killen & Hart, 1995; Rogoff, 1997; Valsiner, 1998; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997).

Dentro del amplio campo abierto por esta nueva perspectiva de investigación, nuestro equipo de investigación se ha centrado en el estudio de las competencias infantiles para actuar conforme a normas.

Ahora bien, situando la problemática de la construcción de normas en la praxis cotidiana y prestando especial atención al lugar que tiene la acción protagónica del niño/a en dicho proceso, nos preguntamos entonces: ¿Qué tipo de prácticas sociales en el contexto escolar

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte de un programa de investigación más amplio dirigido en el período de 1987 a 2006 por el Dr. Juan Samaja y actualmente por la Dra. Roxana Ynoub.

<sup>2</sup> Destacamos este contexto por ser el campo empírico elegido en nuestra investigación, pero no desconocemos que este tipo de experiencia también se desarrolla en otros contextos de socialización: familia, instituciones barriales, etc.

<sup>3</sup> Este concepto se entiende como proceso de génesis.

promueven la construcción de las normas?

Siguiendo una tradición dialéctica en investigación psicológica (Vigotski y Piaget como sus máximos exponentes y, más recientemente, Bruner y Haste, 1987; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997; entre otros) concebimos el desarrollo como producto del interjuego de distintos planos de la experiencia infantil, recuperando la tríada dialéctica “*intra - inter - trans*” (Piaget y García, 1982) para diferenciar los momentos del análisis. El momento *intra* se refiere al estudio de las estructuras y de los mecanismos subjetivos, el *inter* a las relaciones cercanas de los sujetos mediadas por objetos y el *trans* al análisis de las estructuras normativas social e históricamente producidas, que posibilita y enmarca los anteriores.

Ahora bien, trasponer esta tríada dialéctica a la investigación empírica, requiere situar un nivel “microgenético” (Wertsch, 1988) de análisis que incluya el nivel histórico y el ontogenético. En este estudio consideramos que delimitar la unidad de análisis central como los *conflictos infantiles cotidianos que se suscitan en las clases de educación física*, posibilita la comprensión genética de la transmisión, apropiación y creación de normas. Pensamos que es posible postular al plano *inter* (que remite a lo observable, a lo manifiesto) como una síntesis dialéctica en donde se sostiene la tensión de los otros dos planos (*intra* y *trans*).

La premisa que guía nuestro trabajo sostiene que mediante la indagación de estas interacciones es posible echar luz sobre las normas y justificaciones imbricadas al accionar de los/as niños/as. Es decir, las *situaciones cotidianas de conflicto* (por distribución de objetos -materiales o simbólicos-, por agresiones físicas, por transgresiones a normas, por desacuerdos en un juego, etc.) impulsan a los niños a dar argumentos en defensa de sus posiciones, a tomar diferentes puntos de vista, a poner en práctica procedimientos para su resolución.

Por ello, constituyen una parte esencial de la *praxis* individual y social que produce y reproduce las convenciones y reglas morales. Sostenemos que la adquisición infantil de normas se realiza a partir de la participación protagónica del niño/a en estas interacciones cotidianas (aunque no queremos afirmar con esto que la participación en la resolución de situaciones de conflicto es el único modo de construcción de las normas)

En una interacción donde el centro lo ocupa la resolución de una situación de conflicto intersubjetiva, se generan procesos de construcción de acuerdos, de formas de resolución de conflictos, de formas de validación de las normas, es decir, procesos de “negociación de significados” (Bruner, 1994; 1997) que pueden ser reproducidores o resistentes e innovadores a las relaciones ya establecidas en la historia cultural e institucional.

Es posible sostener que los episodios de conflicto intersubjetivos son una práctica social que funcionan como “zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 1988, 1995) En este trabajo se prioriza una lectura del concepto desde

una perspectiva que resalte la comprensión de los procesos capaces de generar zonas de desarrollo próximo desde una posición constructivista; destacando que dentro del marco vigotskiano, la zona de desarrollo próximo en las interacciones sociales puede ser considerado el momento más importante de la actividad constructiva. (Newman, Griffin y Cole, 1989)

Consideramos que la creación de sentidos novedosos en la propia interacción impulsaría el desarrollo de competencias en el sujeto. Cuando varios/as niños/as participan en una situación de conflicto, cada uno intenta resolverlo desde su “zona de desarrollo actual” (ZDA) respecto al sistema normativo-valorativo que ha desarrollado. Esta interacción espontánea sería una “zona de construcción” (Newman, Griffin y Cole, 1989)

Es importante enfatizar en el hecho de que cada niño, de acuerdo a su sistema cognitivo, realizaría una “apropiación participativa” (Rogoff, 1997) singular aunque la situación interpsicológica sea protagonizada por varios/as niños/as simultáneamente. La ZDP que se genera, es de distancia disímil entre la ZDA y la ZDPotencial para cada sujeto participante y, para algunos participantes la interacción puede no funcionar como ZDP en ese momento.

Wertsch (1998) afirma que “distintas formas de funcionamiento interpersonal, probablemente van a dar lugar a distintos resultados intrapsicológicos”. Pero también es posible sostener que una misma situación interpsicológica, promueve procesos constructivos distintos en los diferentes protagonistas de la interacción.

Cuando hay un conflicto significa que cada participante está actuando según formas de comportamiento distintas. La situación de conflicto se constituye como una Z.D.P, diferenciada para cada uno. Cada uno desde su Z.D.A. interpretaría la situación y las intenciones de los otros protagonistas.

Newman, Griffin y Cole (1989:84) afirman que “en una ZDP, los procesos de apropiación operan de manera que se produzca una revisión de las construcciones iniciales de cada niño concreto”. Lo importante a destacar aquí es que los/as niños/as realizarían el proceso de construcción de las normas sin abandonar la zona; lo harían durante su participación en la situación contextuada. Es posible sostener la simultaneidad de producción de los procesos constructivos internos y externos, pues “interpsicológicamente pueden construirse estructuras nuevas y éstas pueden interactuar con las estructuras intrapsicológicas de cada niño para producir cambios cognitivos individuales”. (Newman, Griffin y Cole, 1989: 84)

Situar la actividad constructiva del sujeto en una práctica situacional contextuada nos lleva a pensar las implicancias de la mediación y la apropiación participativa en el desarrollo de normas.

“La mediación es el proceso por el que las herramientas y los signos se incorporan a la acción humana y le dan

forma de modo que resultan fundamentales" (Wertsch, 1991:38). Esta actividad semiótica "se constituye en contextos intersubjetivos y enhebrada a la propia actividad instrumental" (Baqueiro, 2001: 35) Es posible postular que la actividad instrumental en episodios de conflicto en contextos intersubjetivos, cobra valor semiótico, al verse parojojalmente suspendida su eficacia material instrumental y al ser significada la acción en el contexto intersubjetivo. De este modo, una forma de construcción de normas sería por restricción a la acción instrumental. Los/as niños/as actúan con la "intención" de cumplir sus propósitos, de satisfacer sus deseos, etc. En cierto momento su acción es interceptada por la acción de otro/s que también intenta/n cumplir algún propósito y allí se suscita el conflicto intersubjetivo. Durante esta situación, la acción instrumental del niño es significada por otro/s como permitida o prohibida, adquiriendo, además, esa acción una valoración moral. En este punto la actividad instrumental se tornaría actividad semiótica. Al generarse una suspensión de la meta inmediata y del contexto presente, el sujeto realizaría una atribución recíproca de intenciones y efectos sobre las acciones que cada protagonista del episodio de conflicto desplegó para su resolución y para el logro de las metas perseguidas. El niño aprendería cuál es la forma válida de actuar según el contexto.

En este sentido, Werstch, Mc. Namee, Mc Lane y Budwing afirman que "el funcionamiento intrapsicológico refleja su génesis, y esta génesis implica el dominio de las pautas interpsicológicas de acción que han surgido en la regulación a través de otros". (Werstch, Mc. Namee, Mc Lane y Budwing, 1980, en Werstch, 1991:38)

Cuando un/a niño/a participa en una situación de conflicto, en un acontecimiento particular, debe responder a la pregunta ¿cuál es la acción válida en este contexto? Debe identificar las acciones apropiadas para la resolución de ciertos conflictos intersubjetivos, para autorregular su acción y regular la acción de los demás. Al decir de Austin, debe comprender las "condiciones de felicidad" de su acción y la de los demás. (Austin, 1962)

Bruner (1997) afirma que aprendizaje y pensamiento están *situados* siempre en un entorno cultural y dependen siempre de la utilización de recursos culturales. En este contexto, es posible postular que el niño debe descubrir qué normas se aplican en qué circunstancias y cuáles son las justificaciones válidas.

## SOBRE LA JUSTIFICACIÓN DE LAS NORMAS

Al explicar el proceso de adquisición de las reglas, Helen Haste (1987) recurre a la distinción realizada por Bruner entre los procesos paradigmáticos y los narrativos. Esta distinción le permite sostener que los sujetos deben aprender cuál es la regla, pero también deben aprender cuál es la justificación legítima de la misma. Ambas gramáticas son necesarias para la comprensión de las reglas sociales, lo cual organiza la interacción y comuni-

cación con los otros en el marco de referencias culturales compartidas.

Podemos afirmar que las *reglas* o *normas*<sup>4</sup>, son instancias de regulación social que portan prescripciones y proscripciones, o sea, definiciones de lo que es obligatorio hacer o no hacer. Las normas definen lo que es obligatorio hacer y con ello establecen una relación entre lo que "es" y lo que "debe ser". Esta tensión entre lo deseable y lo normativo, abre un espacio para la justificación de la norma. El proceso de apropiación y construcción de las justificaciones, implicaría la constitución del sentido social que regula la interacción humana. (Haste, 1987; Giddens, 1995). En este nivel de análisis se trata de identificar el fundamento a que remiten las normas, es decir los enunciados que pronuncian los sujetos como motivos o razones de sus actos. La regulación del comportamiento propio o de otro por una norma implica que esa norma debe ser válida socialmente.

Como toda regla regula siempre relaciones interpersonales (Eco, 1997: 105), es necesario encontrar los modos de justificación para las normas que rigen las relaciones entre los sujetos. La filosofía moral contemporánea ha buscado en esas mismas relaciones, en los procesos comunicativos intersubjetivos, los elementos para su fundamentación. Así lo ha hecho Jürgen Habermas (1983:98-134) cuya *ética discursiva* surge de la resolución argumentativa y dialógica de los conflictos en la convivencia, de las acciones sociales orientadas a la coordinación y el acuerdo.

Sosteniendo que el uso originario del lenguaje remite al entendimiento como *télos*, el autor postula que en toda acción comunicativa (discursiva), se establecen pretensiones de validez que formula los hablantes y que "suscitan una valoración crítica de forma que el reconocimiento intersubjetivo de las respectivas pretensiones pueda servir de fundamento para un consenso motivado racionalmente." (Habermas, 1983: 38)

De los tres tipos de pretensiones de validez distinguidos por el autor<sup>5</sup>, nos interesa estudiar las pretensiones normativas en la praxis cotidiana de episodios de conflicto. Veremos cuáles son las pretensiones de validez normativas que se manifiestan en las acciones comunicativas<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Haste diferencia tres tipos de reglas: prescriptivas (integran las reglas morales y las convencionales), descriptivas (o normativas) y evaluativas. En este trabajo no profundizaremos en estas distinciones, sino que abordamos el tema a partir de una definición general de lo que son las normas, sin embargo vale especificar que en los episodios que analizaremos las normas serían prescriptivas convencionales.

<sup>5</sup> Las pretensiones de validez son: de *verdad* -refieren a algo del mundo objetivo-; de *rectitud normativa* o *legalidad* -refieren a algo del mundo social: relaciones interpersonales legítimamente reguladas-; de *veracidad* -refieren a algo en el propio mundo subjetivo. (Habermas, 1983)

<sup>6</sup> Habermas define a las relaciones de acción comunicativa como "las interacciones en las cuales los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez" (Habermas, 1983: 77)

infantiles. Los conflictos en el ámbito de las interacciones orientadas normativamente se remiten de modo inmediato a un acuerdo normativo interrumpido. La reparación sólo puede consistir en asegurar la existencia de otro acuerdo, o bien en establecer un reconocimiento intersubjetivo para esta exigencia de validez sustituida.

“Las aspiraciones de validez normativas median una dependencia recíproca entre el habla y el mundo social.” (Habermas, 1983: 81. La cursiva es del original), por lo tanto, para asegurar la prosecución de la comunicación, el hablante puede ofrecer *garantía* para la realización y justificación de la pretensión de validez expuestas al oyente. En el caso de las pretensiones de validez normativas, esto puede hacerse por medios discursivos, es decir aduciendo razones. Nos interesa indagar las garantías que se sostienen en los *enunciados normativos* empleados en las *acciones de habla regulativas* infantiles. Esto nos lleva a identificar cuál es el ordenamiento *legítimo* de las relaciones interpersonales que para los/as niños/as sostienen el cumplimiento de las normas. En el decir de Habermas (1983: 80) “La realidad social, a la que nos remitimos con acciones de habla regulativas, se encuentra desde el inicio en una relación interna con las pretensiones normativas de validez”.

Siempre la validez de una norma implica su aspiración al reconocimiento intersubjetivo. Pero podemos distinguir diversas relaciones intersubjetivas que sostienen el reconocimiento o validez de la norma. Como afirma Piaget (1932), el tipo de respeto por las normas depende de su origen -ya sea que tenga por base el respeto a la autoridad adulta o el respeto mutuo entre pares- independientemente del hecho al que refieren y de su contenido. Veremos a continuación cómo creemos que se vinculan las pretensiones de validez que exponen los niños con estos dos tipos de respeto por las normas según sea la relación social predominante.

A modo de hipótesis proponemos que existen dos tipos de garantías que subyacen a las pretensiones de validez de las normas que expresan los/as niños/as a la hora de resolver conflictos interpersonales en el contexto educativo: a) *la autoridad del docente*: la validez normativa se asimila al poder imperativo de la autoridad (docente). Es decir que las pretensiones de validez que se enuncian apelan a que se debe respetar la norma porque fue emanada por la autoridad; y b) *el compromiso a la acción recíproca*: vemos aquí la acción comunicativa en actitud reflexiva, pues tiene el objeto de restaurar un consenso roto a partir de un acuerdo mutuo en donde cada uno se compromete a la acción recíproca con el otro. Las reciprocidades suponen el reconocimiento mutuo de sujetos igualmente responsables en la argumentación y en la acción. “Este tipo de acuerdos expresa la voluntad conjunta. (...) lo necesario es una argumentación *real* en la que participen de modo cooperativo los afectados. Únicamente un proceso de entendimiento intersubjetivo puede conducir a un acuerdo

que sea de carácter reflexivo: sólo entonces pueden saber los participantes que se han convencido conjuntamente de algo.” (Habermas, 1983: 87-88)

## EXPOSICIÓN DE RESULTADOS:

### Análisis de procesos de construcción y validación de normas en un episodio intersubjetivo de conflicto

A continuación intentaremos responder una pregunta que emerge de la sistematización teórica elaborada hasta el momento: ¿Es posible distinguir distintos tipos de prácticas intersubjetivas como génesis de diferentes modos de construcción y validación de las normas en la praxis moral infantil?

A partir del análisis de diversos episodios de conflictos en clases de educación física de nivel inicial y a fin de caracterizar los procesos constructivos de normas que desarrollan los/as niños/as en dicho contexto socializador, hemos podido distinguir dos vías genéticas: a- vía de la transgresión, b- vía del acuerdo. No deben ser interpretadas como líneas independientes u opuestas, sino más bien como dos modos coexistentes en el desarrollo de comportamientos conforme a normas. Son dos vías que integran el proceso de desarrollo, indiferenciables en la praxis moral infantil, pero que, a efectos analíticos del estudio, hemos decidido distinguir.

a. La vía genética de la transgresión puede caracterizarse del siguiente modo: existe una acomodación de comportamientos incorrectos a la norma. La secuencia genética puede describirse del siguiente modo:

1. El/la niño/a realiza una acción. Esta acción es señalada por otro sujeto como transgresión a alguna norma instituida. La sanción a la transgresión puede ser señalada de diversas maneras: gesto de desaprobación, llamado de atención verbal, una denuncia a la autoridad, la evitación física de que continúe con la acción, la exclusión de la actividad, etc.
2. Se presentifica la norma que está siendo transgredida. La forma de explicitación de la misma puede hacerse de diversas formas: verbalmente a través de su enunciación o exemplificando con la acción correcta de otros. (Vemos aquí que esta explicitación puede variar en el nivel de abstracción o concreción)
3. El/la niño/a ajusta o acomoda su comportamiento a la norma (abstracta o modelo concreto)<sup>7</sup>.
- b. La vía genética del acuerdo puede caracterizarse como una construcción consensuada de pautas de comportamiento entre dos o más sujetos. Requiere de los protagonistas la capacidad de coordinar sus acciones y cierta predisposición a la cooperación. La secuencia genética puede describirse del siguiente modo:

<sup>7</sup> Aquí se abre un problema interesante a indagar en futuras investigaciones: ¿qué mecanismos cognitivos se ponen en juego y dan cuenta de este proceso de ajuste a la norma? ¿Es la mera imitación reproductiva de un modelo (acomodación) o implica un proceso de adquisición (asimilación) más complejo?

1. Existe un desajuste en las acciones de los/as niños/as o diferencias en la comprensión o aplicación de las normas. Este desajuste produce un conflicto, imposibilitando o dificultando la continuidad de la actividad compartida. Es necesario destacar que los distintos puntos de vista son modos posibles para realizar la acción, sin que ninguno de ellos sea en sí el modo "correcto" o "incorrecto".
2. Este momento se configura en un intercambio discursivo en el que cada uno de los protagonistas expone su modo de realizar o comprender la acción. En algunos casos pueden considerarse argumentaciones incipientes. La intención es convencer al otro sobre el punto de vista que se sostiene.
3. Aquí se da la consecución o logro del acuerdo que permite la coordinación de los puntos de vista y la continuación de la acción. Las formas del acuerdo no siempre son síntesis superadoras, integradoras de todos los puntos de vista equitativamente, pues intervienen distintos intereses.

Exponemos a continuación el fragmento de un episodio<sup>8</sup> que permite identificar ambas vías genéticas:

En la esquina izquierda del patio, Nacho y Francisco se hacen pases de pelota con el pie. Nacho cumple con lo pautado por el maestro y no toca la pelota con la mano. Francisco manipula la pelota sin respetar la norma: la toma con la mano y la quiere lanzar a Nacho.

Nacho: "Dijo con el pie."

Francisco toma la pelota con la mano y hace un pase manual a Nacho.

Nacho: "¡No, con la mano no!"

Francisco: "¡Sí! Mirá lo que hacen allá." (señala otro grupo que está trabajando con el pie)

Nacho: "Con la mano no. Octavio dijo con el pie."

(Francisco patea la pelota y pasa de largo al compañero)

Nacho: "¡Despacio, fuerte no! Así no se hace."

Francisco: "¿Por qué no? Es pase!"

Nacho: "¿Te pateo fuerte yo?"

Francisco: "¡Despacio!"

Los niños continúan haciendo pases "despacio" con el pie.

Francisco realiza una acción que está prohibida de acuerdo a la regla reguladora de la actividad propuesta por el profesor: "está prohibido tocar la pelota con la mano". No hay elementos para inferir la intencionalidad de transgredir la norma por parte del niño. Más bien parecería que Francisco está centrado en cumplir la regla de actividad que propone realizar un pase al compañero<sup>9</sup>. Nacho señala esta acción como una transgresión a la norma propuesta por el docente (momento 1 de la vía a) Nacho explicita la norma mediante su enunciación, al

tiempo que señala la transgresión (aspecto sancionador) y solicita el ajuste de las acciones a las pautas vivientes (momento 2 de la vía a)

Aquí comienza una discusión por la validez de las normas del juego. Nacho apoya su posición recordando las normas propuestas por el docente. Francisco intenta sostener la validez de su acción motriz por medio de una "actuación ejemplarizante" (Pizzano y Gómez, 2003): señala a un grupo de niños que supuestamente estaban realizando la actividad de acuerdo a la norma que él sostenía (se puede hacer el pase con la mano) Al ver que ese grupo estaba haciendo los pases con el pie, Francisco logra una acomodación al modelo observado y modifica su acción motriz. Aparecería una primera conciliación voluntaria entre los niños para la resolución del conflicto, al respetar y acomodar su comportamiento a la norma del juego: se debe pasar con el pie (momento 3 de la vía a). Podemos ver aquí que la garantía de las pretensiones de validez expuestas es que se debe jugar (o comportarse) conforme a las normas emanadas por la autoridad (docente).

Comienza una nueva discusión por otra pauta de la actividad (la intensidad del pase -esta pauta no estaba reglada por la propuesta del profesor-) cuando Francisco patea fuerte la pelota y ésta pasa de largo a Nacho (momento 1 de la vía b)

Los niños realizan un sucido intercambio sobre si el pase puede ser realizado "fuerte" o "despacio" y si esa modalidad debe ser realizada recíprocamente. (momento 2 de la vía b)

Se produce rápidamente la "conciliación voluntaria" (Gómez, 2006) acordando que el pase será "despacio" de modo recíproco. (momento 3 de la vía b)

Siguiendo a Habermas (1983), se puede destacar la "orientación a la cooperación" de la interacción. Éste se alcanza mediante un intercambio discursivo en el cual los protagonistas elevan distintas pretensiones de validez y logran coordinar sus planes de acción. A modo de hipótesis, sostenemos que este tipo de interacciones constituyen un formato propiciador de la acción comunicativa en la praxis moral infantil.

Cada uno expone a los otros las razones por las que puede querer que se haga obligatoria la norma. "Toda persona afectada debe poder convencerse de que, en las circunstancias dadas, la norma propuesta es <igualmente buena para todos>". (Habermas, 1983: 92) En este proceso denominado *discurso práctico*, se justifican las normas como válidas por haber sido construidas en forma colectiva y cooperativa y teniendo al imperativo de universalización como condición de posibilidad para la argumentación.

## CONCLUSIÓN

Se ha querido situar el estudio psicológico del desarrollo centrado en la situacionalidad cultural, histórica e institucional de la construcción de normas. En este marco el

<sup>8</sup> El material empírico surge de observaciones semi-participantes realizadas en clases de educación física para niños/as de 4 años de una escuela privada de la ciudad de Bs. As.

<sup>9</sup> Es sabido que la coordinación de dos o más reglas a la vez implica una complejidad difícil de lograr para niños que están atravesando el nivel preoperatorio del pensamiento

objetivo buscado fue la fundamentación del recorte particular de la unidad de análisis “episodios de conflicto intersubjetivos” para la indagación empírica del fenómeno. Cabe recordar que se parte de la premisa de que de los distintos modos de relación de los sujetos con las cosas, las “acciones humanas en interferencia intersubjetiva” (Samaja, 2000), encierran claves decisivas para la comprensión de la dinámica constructiva de las normas.

Priorizar los procesos de construcción ha implicado el reconocimiento de la no existencia de una causalidad final intrínseca y universal al desarrollo individual y de que el contexto no determina el desarrollo del sujeto en forma lineal. Sostenemos así el carácter social de la construcción de las competencias infantiles: no se postula que los niños reciban del contexto, pasivamente, la forma y el contenido de su razonamiento, que simplemente se adapten a las regulaciones del medio. Muy por el contrario, interesa destacar el proceso activo de apropiación y elaboración de las regulaciones que efectúan a partir de las condiciones posibilitadoras y limitadoras de los contextos normativos. El sujeto sería un agente que participa activamente en la “apropiación” o “interiorización” de los recursos que encuentra y cada nueva acción está plenamente determinada por sus construcciones previas. En este sentido, se coincide con una perspectiva constructivista, diferenciada de un enfoque innatista y de un enfoque contextualista (Castorina y Faigenbaum, 2000).

El interrogante central ha girado en torno a la emergencia en el sujeto de las regulaciones sociales para la vida en comunidad. Hemos querido destacar una perspectiva de investigación hermeneútica en la que se analizan episodios de conflicto intersubjetivos registrados por observación *in vivo* en contextos naturales de la vida cotidiana escolar de los/as niños/as, mostrando que la adquisición normativa en la socialización temprana supone un costoso protagonismo experiencial: el/la niño/a que se está socializando tiene que protagonizar diversas experiencias de interferencia con los otros, que comprometen sus deseos, necesidades o pretensiones de acción, en las cuales debe aprender a coordinar sus acciones en marcos intersubjetivos. Esta modalidad metodológica nos ha permitido inferir dos vías genéticas de normas (la de la transgresión y la del acuerdo) y dos tipos de justificaciones de la validez de las normas: justificación por adhesión al sistema normativo vigente propuesto por la autoridad y justificación por consenso recíproco entre pares. Intentamos mostrar cómo las normas en conflicto afectan al equilibrio de las relaciones intersubjetivas entre los/as niños/as y cómo los discursos prácticos surgen para regular esta materia social conflictiva.

Queremos destacar que si bien en el episodio que analizamos para exemplificar estos procesos sería fácil analogar la vía genética de la transgresión con la justificación por apelación al contexto de relaciones sociales

reguladas por la autoridad y la vía del acuerdo con la justificación mediante el compromiso a la acción recíproca; no podemos suponer una relación de mutua determinación entre ellas. Es decir, en la actividad constructiva de las normas, un sujeto podría adquirir conocimiento de una norma por la vía de la transgresión para luego en el discurso práctico destinado a elevar las pretensiones de validez de las mismas, garantizar su cumplimiento por un acuerdo consensuado cooperativamente que propone el compromiso recíproco en la acción normatizada; como así también podría ser el caso de que en una situación de construcción de normas por acuerdo entre los participantes del conflicto, se apele a la autoridad para sostener la validez de las mismas.

Vemos así la complejidad del fenómeno y entendemos que su parcialización sólo tiene sentido para fines analíticos, siendo la síntesis integradora de todos los procesos que comprenden su dinámica lo que debemos intentar explicar. Ambas vías y formas de justificación se entrelazan en la praxis cotidiana de la formación de las normas. De todos modos queremos enfatizar que creemos que acciones comunicativas para la resolución de conflictos que se desarrollen por la vía del acuerdo y la enunciación de las pretensiones de validez garantizadas en el compromiso a la acción recíproca, propiciaría las bases para el desarrollo de la autonomía y la vida democrática en comunidad.

Por estas razones y en base al análisis realizado, queremos finalmente hacer un breve comentario acerca de la importancia de las clases de educación física como contexto socializador que posibilita la “experiencia de la norma”. La socialidad requiere que los niños adquieran principios de regulación, necesarios para vivir en comunidad. En el proceso de adquisición de estos principios reguladores es necesario reconocer el papel de mediación que los adultos pueden ejercer entre los recursos culturales y la comprensión del niño. Pensamos que la re-creación normativa, puede facilitarse en el marco de un ámbito que propicie una interrogación activa y crítica del sentido de las normas sociales y del modo en que se pueden construir y validar pues en el interjuego dialógico de las condiciones de posibilidad intrasubjetivas, intersubjetivas y sociohistóricas, se construyen las normas y sus justificaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R (2001). Ángel Riviere y la agenda post-vygotskiana de la psicología del desarrollo. En Rosas y Baquero (Comps), *La mente reconsiderada: en homenaje a Ángel Riviere*. (pp. 21-53). Santiago de Chile: Psykhe.
- Bruner, J. (1983): *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Bruner, J. y Haste, H. (comp.) (1987). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial
- Bruner, J. (1994). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Castorina, J.A.; Faingebaum, G. (2000). Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques. En J.A. Castorina y A. Lenzi, A.M. (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa
- Eco, U. (1997): *Cinco escritos morales*, Barcelona, Lumen.
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1980): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York, Aldine Publ.
- Gómez, V. (2006). Formatos de resolución de conflictos intersubjetivos en el contexto socializador de clases de educación física de nivel inicial. *Investigaciones en Psicología*. Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Año 11 N° 1, 47 a 65
- Habermas, J. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Haste, H. (1987) La adquisición de las normas. En Bruner y Haste (comp.) *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Killen, Melanie & Hart, Daniel (Eds.) (1995): *Morality in everyday life: Developmental perspectives*, Cambridge (England), Cambridge University Press.
- Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1989). *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Pizzano, A. y Gómez, V (2003). Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil. *Anuario de investigaciones*, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 11, 539-548.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Comps.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Samaja, Juan (2000). .Semiótica narrativa y psicogénesis. Instrumentos para la descripción de la experiencia infantil *sub specie juris*. *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 8, 581-602.
- Valsiner, J. (1998): "The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives", en W. Damon & R. Lerner (comp.), *Handbook of child Psychology*, vol. 1, New York, J. Wiley & Sons, capítulo 4, pp. 189-232.
- Vygotski, L.S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotski, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). Un enfoque socio-cultural de la acción mental. En M. Carretero (Comp.), *Desarrollo y aprendizaje*. Bs. As.: Aique.
- Wertsch, J.; Del Río, P. y Álvarez, A. (1997) Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. (pp. 9-32) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2008

Fecha de aceptación: 2 de julio de 2008